

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA  
ÖĞRETİMİ DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI,  
BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, DÜŞÜNME  
STİLLERİ VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**  
*THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' INITIAL  
READING WRITING TEACHING COURSE, METACOGNITIVE  
AWARENESS LEVEL, THINKING STYLE AND ATTITUDE*

Arş. Gör. Dr. Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Prof. Dr. Remzi KINCAL

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

**Özet**

Bu araştırmmanın amacı öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak öğretmen adaylarının düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyi, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordama düzeyi incelenmiştir.

İlişkisel tarama türündeki bu araştırma 2011–2012 öğretim yılı bahar yarısında yedi farklı eğitim fakültesinde öğrenim gören 673 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi" ve "İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği", Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Fer (2005) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri (ThinkingStyles Inventory) ile Schraw ve Dennison'ın (1994) geliştirdiği ve Türkçe'ye uyarlanması Akin ve diğerleri (2007) tarafından yapılan "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının en çok yasamacı düşünme stilini tercih ettiğini göstermektedir. Öte yandan, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamada İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumun etkili olduğu, biliş üstü farkındalık düzeyinin ve düşünme stillerinin ise etkili olmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlk Okuma Yazma Öğretimi, Düşünme Stilleri, Biliş Üstü Farkındalık, Tutum, Öğretmen Adayı

**Abstract**

The aim of the study is to determine the relationship between pre-service teachers' academic achievements in Initial Reading-Writing Teaching course and their attitude towards this course, metacognitive awareness level and thinking styles. According to this aim, pre-service teachers' thinking styles, metacognitive awareness levels, academic achievement and attitudes toward teaching initial reading writing course were detected. In addition, the prediction level of metacognitive awareness level, thinking styles and attitudes on academic achievement were investigated.

Relational screening model was used for the purpose of the study, which was conducted in the spring term of the 2011-2012 Academic Year. The population of the study consists of 673 pre-service primary school teachers from 7 different education faculties. In this research, "Initial Reading Writing Course Academic Achievement Test" developed by the researcher was used for determining primary school pre-service teachers' initial reading writing course academic achievement and "Initial Reading Writing Course Attitude Scale" developed by the researcher used for determining primary school pre-service teachers' attitudes toward initial reading writing course. Moreover, for determining thinking styles "Thinking Styles Inventory" developed by Sternberg and Wagner (1992) and adapted into Turkish by Fer (2005) and for determining metacognitive awareness level "Metacognitive Awareness Inventory" developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akin, Abaci and Çetin (2007) and for determining pre-service teacher's personal informations personal information form were used.

The results of the research indicated that primary school pre-service teachers prefer legislative thinking style. On the other hand, it was found that primary school pre-service teachers' academic achievement, attitude toward initial reading writing course and metacognitive awareness are high. Attitudes toward initial reading writing course have an on predicting academic achievement in initial reading writing course; whereas the level of metacognitive awareness and thinking styles do not.

**Key Words:** Initial Reading Writing Teaching, Thinking Styles, Metacognitive Awareness, Attitude, Pre-Service Teacher

**GİRİŞ**

İnsanın geçmişten günümüze gelen bilgi ve deneyimlere ulaşıp onları geliştirebilmesi, bilgi birikimini artırıp üretime katılabilmesi, kültürün çağdan çağ'a aktarımının yapılabilmesi ve uygarlığın gelişmesi için okuma-yazma en önemli becerilerden biridir. Uygarlık ve kültür için okuma yazmanın önemi öylesine büyüktür ki, yazının bulunmasından önceki dönemler "tarih öncesi çağlar", yazının icadından sonraki çağlar ise "tarihi çağlar" olarak adlandırılmıştır. Okuma-yazma becerisine etkin bir şekilde sahip olan bireyler, kendi başına bilgiye ulaşabilir, ulaştığı bilgi ile yorumlar ve çıkarımlar elde ederek kendilerini geliştirebilirler. Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma-yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma-yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir.

Okuma günlük yaşantı ve kişisel gelişim açısından da önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımından mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmamasına, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2009: 2).

Okuma-yazma becerisi, öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açısından da büyük önem taşır. Öğrencilerin yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerinde de başarılarını önemli ölçüde etkiler (Öz ve Çelik, 2007: 33-34). Özdemir'e (1987) göre okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araçtır. Öğretim araçlarının çok gelişmiş olmasına rağmen okuma, okul hayatında önemini ve değerini korumaktadır. İyi okuyamayan veya okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde de başarılı olması güçtür (Çelenk, 2005: 142). İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2009:2). Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı bu dönemde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar gerek ilköğretim okulu gerekse daha sonraki eğitim kademelerinde öğrencinin başarısını doğrudan etkileyecektir. İlk okuma yazma öğretimi döneminde kazanılan temel beceri ve alışkanlıklar sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm dersler için de önem taşımaktadır (Göçer, 2008: 11).

Hayati boyunca insana gerekli olan ve sonraki öğrenmelerinde önemli rol oynayan okuma yazma öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere okuma yazma becerisinin kazandırılmasında, öğretmenin bu konuya ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması öğrenmenin niteliğini artırmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adayı, öncelikle öğretmen olacağı alanla ilgili olarak gerekli bilgiye sahip olmak durumundadır (Kincal, 2005: 38). Meslek hayatlarında oldukça öneme sahip olan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgiler öğretmen adaylarına "İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi" ile kazandırılmaktadır. Bu bakımdan Öğretmen adaylarının "İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi"ne ilişkin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik araştırmalar önem kazanmaktadır.

Bazı öğrenciler okulda başarılı olmalarına rağmen, meslek hayatlarında aynı başarıyı neden yakalayamazlar? Okula girmek için gerekli olan sınavlarda başarılı olan öğrenciler neden okulda aynı başarıyı sağlayamazlar? Bazen bunu tam tersi bir durum da yaşanabilir. Bu sorular; öğrenme süreçlerinin açıklanmasında birçok faktörün etkili olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenme birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında öğrenenin sahip olduğu özelliklere göre değişkenlik gösterir. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar onların öğrenme davranışlarının farklılaşmasına neden olur. Bir öğrenci çoktan seçmeli testlerde başarılı olurken bir diğer açık uçlu testleri tercih edebilir. Bir sınıfta yaratıcılığa dayalı proje çalışmalarından hoşlanan öğrenciler olduğu gibi, sınırları net şekilde belirlenmiş görevleri tercih eden öğrencilerde bulunur. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan bu seçimleri öğrenme ortamları üzerinde etkili olmaktadır. Bu bireysel farklılıklardan bir tanesi de düşünme stilleridir.

Düşünme stilleri Sternberg (1988,1997) tarafından geliştirilen Zihinsel Öz Yönetim Teorisinde açıklanmıştır. Zihinsel öz yönetim kuramında Sternberg, bireyin zihinsel fonksiyonlarını, yönetim biçimleri ile eşleştirerek, insanların düşünme biçimlerine yönelik beş temel boyut belirlemiştir. Bu boyutlar; zihinsel öz yönetimin işlevleri, biçimleri, düzeyleri, kapsamı ve eğilimleridir (Sternberg ve Zhang, 2005). İşlevler boyutu yer alan yasamacı stile sahip bireyler kendi kurallarını kendileri koymayı tercih ederken, yürütme stildeki bireyler kendilerine hazır veya planlanmış olarak verilen problemleri tercih etmekte, yargılayıcı stile sahip bireyler ise düşünceleri çözümleyebildikleri ve değerlendirebildikleri problemler ile uğraşmaktan hoşlanmaktadır. Biçimler boyutunu oluşturan monarşik düşünme stiline sahip olan insanlar zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde çalışmayı tercih ederken, hiyerarşik düşünme stilindeki bireyler amaclarını öncelik sırasına koymayı yeğlemektedirler. Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile

uğraşmaktan zevk alırken, anarşik stile sahip kişiler problemleri rasgele bir yaklaşımla ele almayı severler. Düzeyler boyutundaki bütünsel stile sahip bireyler, geniş ve soyut konularla uğraşmaktan keyif alırken, parçsal stile sahip kişiler ayrıntılarla ve somut konularla ilgilenmekten hoşlanırlar. Kapsam boyutunda yer alan içsel stildeki kişiler tek başına çalışmaktan hoşlanırken, dışsal stildeki kişiler ise grup çalışmalarından hoşlanmaktadır. Eğilimler boyutunda yer alan muhafazakâr stile sahip kişiler, mevcut kural ve prosedürlere sadık kalmayı yeğlerken, liberal stile sahip kişiler ise yeniliklere açık olmayı tercih etmektedirler (Sternberg, 2009; Balkı ve İşiker, 2005, Çubukçu, 2004; Buluş, 2005; Sternberg ve Zhang, 2005). Düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Zhang, 2004; Zhang, 2010).

Akademik başarı ile ilgili araştırmalarla belirlenmiş bir diğer kavram biliş üstüdür. Yapılan araştırmalara göre biliş üstü stratejilere sahip öğrenciler, sahip olmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Ektem, 2007; Jaafar ve Ayup, 2010). Biliş üstü bireyin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri ve onlara ilişkin diğer her şey hakkındaki bilgisine gönderme yapar. Bilişsel girişimlerin izlenmesi dört kavramın etkileşimi doğrultusunda gerçekleşir. Bu dört kavram; biliş üstü bilgi, biliş üstü deneyim, amaçlar (görevler) ve eylemler (stratejiler)dir (Flavell, 1979). Senemoğlu (2009: 336), biliş bir şeyin farkında olma ve onu anlama olarak tanımlarken; biliş üstü kavramını ise "yürüttü biliş" olarak ifade ederek, bireyin bir şeyi öğrenmesinin ve anamasının ötesinde nasıl öğrendiğinin farkında olması ve nasıl öğrendiğini bilmesi olarak açıklamaktadır. Biliş üstü farkındalık, düşünme, bilme, öğrenme ve kontrol süreçlerini içerir. Bir konunun anlaşılmasıının izlenmesi, kontrol edilmesi, verilen bir öğrenme işine, etkinliğine nasıl yaklaşılacağının planlanması ve bürün bu öğrenme eylemlerinin tamamlanması için sürecin, işlemlerin değerlendirilmesi biliş üstü farkındalıkın doğasına işaret eder. Bu süreç öğrenci açısından başarılı olabilmesi için son derece önem taşımaktadır (Duman, 2011: 424).

Bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum (Senemoğlu, 2009) olarak tanımlanan tutum ise akademik başarı üzerinde etkili olan bir diğer kavramdır. Alan yazın incelendiğinde tutum ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Yukarıda akademik başarı ile ilgili olduğu belirtilen düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık ve derse ilişkin tutumun öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi akademik başarıları ile ilişkisini belirlemek bu bakımdan önem kazanmaktadır.

### Araştırma Problemi

Bu araştırmmanın problemi "Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problemler aracılığıyla cevap aranmıştır.

### Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma betimsel türde bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004: 77).

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye sınırları içerisinde yer alan üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 3.sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni; İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini araştırmanın yapıldığı öğretim yılının güz yarısında almış olmalarıdır. Araştırmanın örneklemi, oranlı küme örneklem yöntemiyle belirlenmiştir ve 673 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada; öğretmen adaylarının akademik başarılarının, düşünme stillerinin, derse ilişkin tutumlarının ve biliş ötesi stratejilerinin etkilenebileceği çevre, okul, aile, öğretim elemanı, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin etkisini azaltmak amacıyla; çalışma grubu yedi farklı coğrafi bölgede bulunan yedi eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra çalışma grubunu oluşturan eğitim fakülteleri seçilirken çalışma yapılacak okullara ulaşma imkanı, anketlerin uygulanmasında yaşanabilecek zorlukların engellenebilmesi, uygulayıcı öğretim elemanları ile iletişim kurulabilmesi, belirleyici ölçütler olarak alınmıştır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

		f	%
Üniversite	Adiyaman Üniversitesi	50	7.4
	Ahi Evran Üniversitesi	89	13.2
	Akdeniz Üniversitesi	75	11.1
	Atatürk Üniversitesi	76	11.3
	Dokuz Eylül Üniversitesi	109	16.2
	Giresun Üniversitesi	154	22.9
	Marmara Üniversitesi	120	17.8
	TOPLAM	673	100
Cinsiyet	Kadın	457	67.9
	Erkek	215	31.9
	Kayıp veri	1	.1
	TOPLAM	673	100
Genel Ortalaması	0-2,50	132	19.6
	2,51 - 3,00	300	44.6
	3,01 - 3,50	196	29.1
	3,51 - 4,00	30	4.5
	Kayıp veri	15	2.2
	TOPLAM	673	100
İlk Okuma Yazma Öğretimi Notu	AA	130	19.3
	BA	140	20.8
	BB	130	19.3
	CB	105	15.6
	CC	90	13.4
	DC	26	3.9
	DD	9	1.3
	FD	1	.1
	FF	28	4.2
	Kayıp veri	14	2.1
	TOPLAM	673	100

Yukarıdaki tabloda üniversitelere ve öğrenim durumlarına göre sayıları sunulmuş olan toplam 673 öğretmen adayı araştırmanın örneklemesini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

#### İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi:

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmiş olan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriklerinden İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin içeriği incelenmiş, içerikte yer alan konular listelenmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliliğinin yüksek olması için, her konunun içeriği dikkate alınarak soru maddeleri hazırlanmıştır.

35 maddeden oluşan testin kapsam ve görünüş geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Testte uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemeye geçirilmiştir. Testin denemesi 114 kişilik gruba uygulanmıştır. Madde analizi uygulanan maddelerden, madde ayıricılık indeksi negatif değer alan iki madde testten çıkarılmış, madde ayıricılık indeksi 0,2 çıkan bir maddenin ise iki seçenek düzelttilmiştir. 33 maddelik testin ortalama güclüğü 0,54 olarak belirlenmiştir. Madde analizinden sonra testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, testi iki yarıya bölmeye yöntemi uygulanmış, Spearman Brown güvenilirlik katsayısı 0,79 bulunmuştur. Testin güvenilirliğine ilişkin bu veriler, testi güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği:

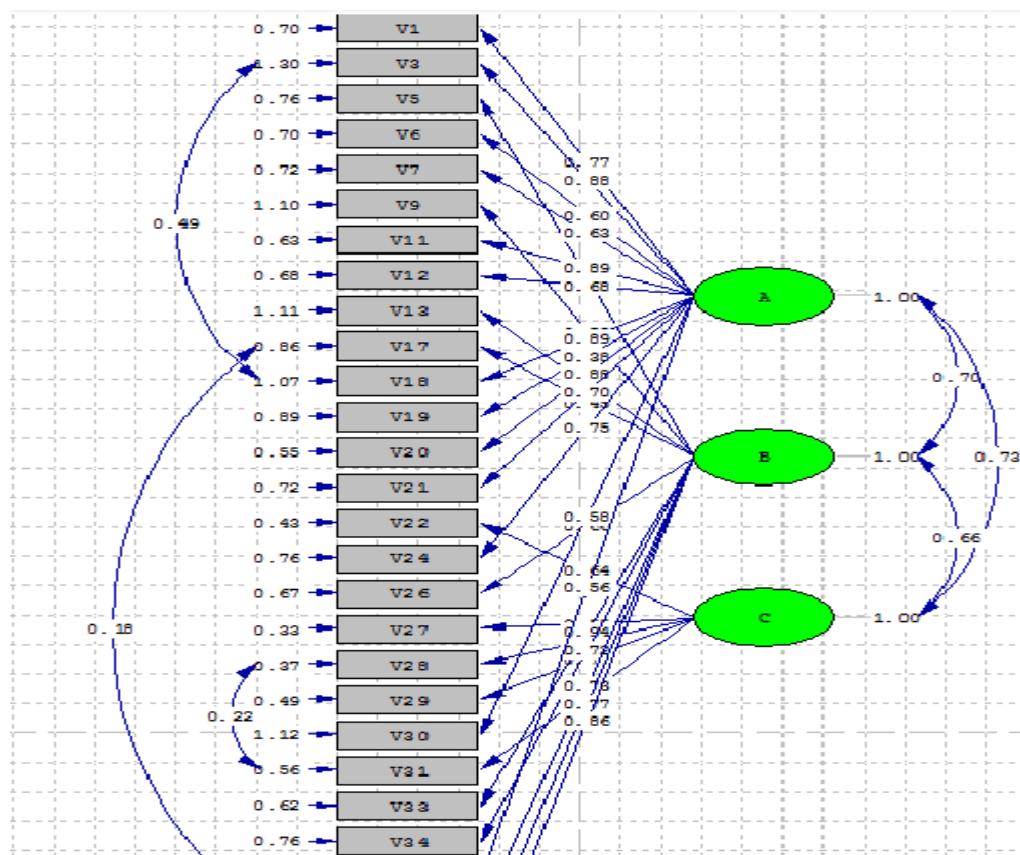
Tutum ölçüğünü geliştirmek amacıyla öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerinden İlk Okuma Yazma Öğretimi dersini almış olan 106 kişilik bir gruba İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine ilişkin görüşlerini içeren bir kompozisyon yazılmıştır. Yazılan kompozisyonlar çözümlenerek tutum ifadelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca ilgili kaynaklar ve tutum konusunda incelemeler yapılarak 38 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan deneme formu üzerinde kapsam ve görünüş geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemeye geçirilmiştir. Ölçeğin ön denemesinde 191 kişilik bir gruptan alınan veriler değerlendirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ise açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Testin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi değeri 0,894 olarak belirlenmiş ve Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2 = 3448.716$ ,  $p < .001$ ]. Bu durum değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu, diğer bir deyişle tutum ölçüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer, faktör yük değerleridir. Büyüköztürk'e (2003: 124) göre, maddelerin faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir sonucun göstergesi olup; az sayıda madde için bu sınır değerin 0,30'a indirilebilir. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0,465 ile 0,755 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %48,127'sini açıklamakta olan üç faktörlü (olumlu tutum, olumsuz tutum ve öğrenilenlerin öğretmenlik mesleğindeki önemi) bir yapı ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 10 madde olmekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 28 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
11	0,765	0,157	0,088	37	0,211	0,693	0,198
18	0,720	0,214	0,016	26	-0,14	0,682	0,354
3	0,710	0,075	0,056	17	0,118	0,644	-0,144
1	0,675	0,203	0,169	38	0,275	0,580	0,260
6	0,672	0,097	-0,020	34	0,387	0,567	0,010
20	0,647	0,267	0,331	33	0,384	0,548	0,357
24	0,604	0,110	0,327	5	0,372	0,504	0,080
12	0,603	0,164	0,197	9	0,074	0,491	0,189
30	0,545	-0,012	0,150	13	0,269	0,446	-0,136"
21	0,524	0,258	0,342	28	0,052	0,028	0,799
7	0,517	0,283	0,173	31	0,070	0,002	0,741
35	0,459	0,243	0,205	22	0,272	0,213	0,682
19	0,412	0,081	0,040	29	0,362	0,276	0,577
36	0,231	0,761	0,044	27	0,357	0,220	0,557

Açımlayıcı faktör analizi sonunda ortaya çıkan faktör yapısının toplanan veriler için uygunluğunu belirlemek amacıyla verilere LISREL 8.51 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2=586,13$ , GFI=0,82, AGFI=0,79, CFI=0,88, NNFI=0,86, RMR=0,081, SRMR=0,069, ve RMSEA=0,061 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2=c^2/sd$ ) 1,70'dir. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini göstermektedir (Sümer, 2000). Büyüköztürk ve diğerleri (2004) RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05-0,08 aralığında kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu modelde hesaplanan SRMR=0,069, ve RMSEA=0,061 değerleri kabul edilebilir uyum derecesindedir. Ayrıca RMSEA ve RMR değerlerinin 0,10'dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu değerler önerilen model için RMR=0,081 ve RMSEA=0,061'dir. Benzer şekilde Garson (2004, akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2004) CFI ve NNFI değerleri için 0,80 ve üzerinde kabul edilebilir değer olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen CFI=0,88 ve NNFI=0,86 değerleri kabul edilebilir değer olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğine işaret etmektedir. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de sunulmuştur.



Geçerlik çalışmalarının ardından, ölçliğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla hem ölçliğin bütünü için hem de tek tek faktörler için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,91'dir. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin faktörlere göre güvenilirliğine bakıldığından ise 1.faktörün 0,89, 2.faktörün 0,84, 3.faktörün ise 0,75 olarak değer aldığı görülmektedir. Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçliğin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde,  $0,00 < \alpha < 0,40$  ölçek güvenilir değil;  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ölçliğin güvenilirliği düşük;  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ölçek oldukça güvenilir;  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2008: 405). Dolayısıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nin bütününe ve 1.faktörü ile 2.faktörünün yüksek derecede güvenilir, 3.faktörünün ise oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

#### Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri:

Araştırmada öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison'ın (1994) geliştirdiği Türkçe'ye uyarlaması Akin ve diğerleri (2007) tarafından yapılan Biliş ötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,95 olarak bulunmuştur (Akin ve diğerleri, 2007).

#### Düşünme Stilleri Envanteri:

Araştırmada öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirlemek amacıyla Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Fer (2005) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Envanterin çevirisini Yıldız Teknik Üniversitesi'nde görev yapan üç uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, sonra tek bir çeviri haline getirilmiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise 0,63- 0,78 arasında korelasyon değeri almıştır (Fer, 2005).

### Verilerin Analizi

Araştırmancın verileri, SPSS 15.0 (Statistical Package For SocialSciences) paket programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara alt problemlere göre sırayla yer verilmiştir.

#### Araştırmancın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmancın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık düzeyleri, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum maximum değerlere yer verilmiştir. İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik başarı düzeyi daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmak amacıyla 0-100 arasında puanlandırılmıştır.

		$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Düşünme Stilleri (İşlevler)	<b>Yasamacı</b>	4,21	0,43	1,38	5
	<b>Yürütmeci</b>	3,88	0,54	1,13	5
	<b>Yargılayıcı</b>	3,74	0,63	1,38	5
<b>Biliş Üstü Farkındalık Düzeyi</b>		3,74	0,49	1,83	4,96
<b>İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Düzeyi</b>		62,12	13,76	12	91
<b>İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum</b>		3,74	0,61	1,29	5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok yasamacı düşünme stilini ( $\bar{X} = 4,21$ ;  $ss = 0,43$ ) tercih ettiğini, daha sonra sırasıyla yürütmeci düşünme stilini ( $\bar{X} = 3,88$ ;  $ss = 0,54$ ) ve yargılayıcı düşünme stilini ( $\bar{X} = 3,74$ ;  $ss = 0,63$ ) tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının daha çok planlamaya dayanan, yaratıcı ve yapılandırmacı etkinliklerden hoşlanma özelliği gösteren yasamacı düşünme stilini tercih etmeleri çağımızda öne çıkan bu becerilere yatkın olduklarının bir ifadesi olabilir. Ulaşılan bu araştırma bulgusu Çubukçu (2004), Zhang (2004), Buluş (2005), Dinçer (2009) ve Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Günümüzde ihtiyaç duyulan öğretmenin sahip olması gereken özellikler göz önüne alındığında bu durumun istendik bir durum olduğu söylenebilir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ( $\bar{X} = 3,74$ ;  $SS = 0,49$ ) görülmektedir. Akın ve diğerleri (2007) “Biliş Üstü Farkındalık Envanteri’nden 2,5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde biliş üstü farkındalığı sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Akın ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmancın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmancın örneklemini öğretmen adayları oluşturduğundan, öğrenim hayatları boyunca biliş üstü farkındalıklarını yükseltmek için gerekli süreye sahip olmaları biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olabilir.

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden almış oldukları puanlar 0 ile 100 arasında değer almıştır. Analizlerde anlamlı sonuçlara ulaşmak

amacıyla, puanlar 0-20 çok düşük, 21-40 düşük, 41-60 orta, 61-80 yüksek, 81-100 çok yüksek olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Akademik Başarı Testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının 62,12 olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi akademik başarı düzeyleri yüksektir.

Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ( $\bar{X} = 3,74$ ;  $SS = 0,61$ ) görülmektedir. İlkokuma Yazma Dersi Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek değer 5 olduğundan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kılıç ve Acat (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının Öğretim Bilgisi Dersleri'nden en gerekli buldukları ve işe vurukluk düzeyinin en yüksek olduğunu düşündükleri dersin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Saban ve Saban (2008)'e göre öğrenen kişi belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşırlar. Dolayısıyla tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekte birlikte, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olması, dersi önemli bulmalarından ileri geliyor olabilir.

#### Araştırmamanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmamanın ikinci alt problemi “Öğretmeni Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, yalnızca öğretmen adaylarının yaşamacı düşünme stillerinden almış oldukları puanların normal dağılıma uymadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları ile biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Tablo 3'de bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3. Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Katsayısı	Tutum	Biliş Üstü Farkındalık Düzeyi	Yasamacı Düşünme Stili	Yürütmeci Düşünme Stili	Yargılayıcı Düşünme Stili
		Sig	N			
		0,249	0,095	0,075	0,093	0,041
		0,000	673	0,014	0,051	0,016
		N	673	673	673	673

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden almış oldukları puanlar ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,249 ( $p=0,000$ ), Biliş Üstü Farkındalık Envanteri'nden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon 0,095 ( $p=0,014$ ) ve yürütmeci düşünme stili puanları arasındaki korelasyon 0,093 ( $p=0,051$ ) olup anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi'nden almış oldukları puanlar ile yaşamacı düşünme stili puanları arasındaki korelasyon 0,075 ( $p=0,051$ ) ve yargılayıcı düşünme stillerinden almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon 0,041 ( $p=0,288$ ) olup anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları ile İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları, biliş üstü farkındalık düzeyleri ve yürütmeci

düşünme stili puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğuundan, aralarındaki ilişkinin yordayıcı olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

*Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi*

İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi'ne ilişkin tutumları, biliş üstü farkındalık düzeyleri ve yürütmeçi düşünme stili değişkenleri birlikte, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi'ne ilişkin akademik başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0,251$ ,  $R^2=0,063$ ,  $p<0,01$ ). Bu üç değişken birlikte, akademik başarısındaki toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası; tutum, yürütmeçi düşünme stili ve biliş üstü farkındalıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yürumeçi düşünme stili ve biliş üstü farkındalık ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\begin{aligned} \text{AKADEMİKBAŞARI} = & 38,259 + 5,428 \text{TUTUM} + 0,101 \text{BİLİŞÜSTÜFARKINDALIK} \\ & + 1,002 \text{YÜRÜTMECİDÜŞÜNMESTİLİ} \end{aligned}$$

Bulgulara göre, bu üç değişken birlikte, akademik başarısındaki toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır. Bu bulguya dayanarak tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Ancak yürütmeçi düşünme stili ve biliş üstü farkındalığının ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır. Kendi kurallarını koymayı seven, yaratıcılığı yüksek olan yasamacı stilin ve analiz yapma, mevcut durumları değerlendirmek için çalışmayı tercih etme gibi özelliklere sahip olan yargılayıcı düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili bulunmamasının nedeni; öğretimde daha çok yürütmeçi stile hitap eden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemlerin ölçme değerlendirmesinde ise çoktan seçmeli testlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bağçeci ve diğerleri (2011) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarlarını yordanmada biliş üstü farkındalığının düşük düzeyde etkili olduğunu bulmuşlardır. Schleifer ve Dull (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise biliş üstü farkındalık ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular biliş üstü becerilerinin düşük oranda akademik başarıyla ilişkili olduğunu, ancak biliş üstü becerileri açıklamak için başka faktörlerin de araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tutum ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Eğer öğrenen kişi etkili tutumlar geliştiremezse öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir (Saban ve Saban, 2008). Araştırmada elde edilen tutumun akademik başarıyı yordanmada en önemli değişken olduğu bulgusu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

## TARTIŞMA

Araştırmmanın bulgularına göre, öğretmen adayları en çok yasamacı düşünme stilini tercih etmekte, daha sonra sırasıyla yürütmeçi düşünme stilini ve yargılayıcı düşünme stilini tercih etmektedirler. Yasamacı düşünme stili planlamaya dayanan, yaratıcı ve yapılandırmacı etkinliklerden hoşlanan; kendi koymakları kurallarla, kendi kararları doğrultusunda çalışmayı seven bireylerin tercih ettiği bir düşünme stilidir. Yasamacı düşünme stiline ait bu özellikler günümüzde öne çıkan, istendik becerilerdir. Gelişen teknolojik şartlar, bilginin sürekli artışı ve toplumda gereksinim duyulan insan tipinin değişmesi nedeniyle öğretmenlerin sahip olması

gerekken özelliklerde değişmiştir. Bu özellikler dikkate alındığında öğretmen adaylarının yasamacı düşünme stilini daha çok tercih ediyor olmalarının durumun istendik bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adayları yasamacı düşünme stilinden sonra yürütmeci düşünme stilini tercih etmektedir. Yürütmeci düşünme stiline sahip bireyler, mevcut kuralları uygulamaktan hoşlanan bireylerdir. Öğretmen adaylarının en az tercih ettiği düşünme stili ise; karşılaştırma yapmaktan, eleştirmekten hoşlanan bireylerin tercih ettiği yargılayıcı düşünme stilidir. Sternberg (2009: 88) düşünme stillerinin sosyalleşme süreci ile kazanıldığını belirtmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Biliş üstü farkındalık kişilerin öğrenim hayatları boyunca geliştirdikleri bir kavramdır. Bir öğrencinin biliş üstü farkındalık düzeyinin ilköğretimdeki düzeyi ile yükseköğretimdeki düzeyi arasında fark olması beklenen bir durumdur. Çünkü bireyler, yükseköğretim seviyesine kadar geçirdikleri öğrenme yaşantıları sırasında biliş üstü farkındalık düzeylerini geliştirecek birçok etkinlikle karşılaşılmaktadır. Araştırmamanın örneklemini öğretmen adayları oluşturdugundan, öğrenim hayatları boyunca biliş üstü farkındalıklarını yükseltmek için gerekli süreye sahip olmaları biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni olarak görülebilir.

Araştırmamanın bulgularına göre, Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları yüksektir. Araştırmamanın diğer alt problemlerine göre, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları da yüksektir. Alan yazın incelendiğinde tutumun akademik başarı üzerinde en önemli yordayıcı olduğunu belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle, İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin daha yüksek tutuma sahip olan öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının da yüksek olması beklenen bir sonuktur.

Bulgulara göre, Öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumları yüksektir. Saban ve Saban (2008), öğrenen kişinin belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşlığını belirtirken, Kılıç ve Acat (2007) ise öğretmen adaylarının Öğretim Bilgisi Dersleri'nden en gerekli buldukları ve işe vurukluk düzeyinin en yüksek olduğunu düşündükleri dersin İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle, tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmekle birlikte, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olmasının nedeni, bu dersi önemli bulmalarından ileri gelebilir.

Ayrıca, öğretmen Adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarını yordama düzeyi incelenmiştir. Bulgulara göre, bu üç değişken birlikte, akademik başarıda toplam varyansın yaklaşık % 6,3'ünü açıklamaktadır. Tutum değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak yürütmeci düşünme stili ve biliş üstü farkındalığın ise akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır.

Yasamacı ve yargılayıcı düşünme stilleri akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır. Kendi kurallarını koymayı seven, yaratıcılığı yüksek olan yasamacı stili ve analiz yapma, mevcut durumları değerlendirerek çalışmayı tercih etme gibi özelliklere sahip olan yargılayıcı düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili bulunmamasının nedeni; öğretimde daha çok yürütmeci stile hitap eden anlatım, problem çözme, okuma gibi yöntemlerin ölçme değerlendirmede ise çoktan seçmeli testlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular biliş üstü becerilerinin düşük oranda akademik başarıyla ilişkili olduğunu, ancak biliş üstü becerileri açıklamak için başka faktörlerin de araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında biliş üstü farkındalıkın akademik başarı üzerinde etkili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının yüksek biliş üstü farkındalık düzeylerine sahip olduklarının görülmeye rağmen, bunu akademik başarılarını yükseltmede kullanamalarının nedenlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tutumun akademik başarıyı yordamada etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Tutum ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu bir çok araştırmada ortaya konmuştur (Hançer, 2007; Uzun, 2006; Tan, 2006). Eğer öğrenen kişi etkili tutumlar geliştiremezse öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir (Saban ve Saban, 2008). Kişi bir olgusu, bir nesneyi, bir yaşantıyı sever ve ona karşı olumlu tutum geliştirirse o konuya zaman ve emek harcaması, bunun sonucunda da başarılı olması beklenen bir sonuctur. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlaması, onların öğrenmelerini sağlamada önemli role sahiptir.

Araştırmamanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adaylarına uygulanacak eğitimde tüm düşünme stillere yönelik olacak şekilde öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gereklidir.
- Öğretmen adaylarına düşünmenin önemini ve düşünme stillerini içeren seçmeli dersler açılması, konferanslar ya da seminerler yoluyla farkındalıklarının artırılması gereklidir.
- Öğretmenlerin düşünme stilleri, biliş üstü farkındalık konularında bilgi sahibi olmaları öğretim yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ya da seminerler düzenlenmelidir.
- Araştırmamanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksek olmasına rağmen, akademik başarılarını yordamada etkili değildir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının biliş üstü stratejileri nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun için öğretmen adaylarına verilen derslerde biliş üstü farkındalık konusunun irdelenmesi, konferanslar ya da seminerler yoluyla farkındalıklarının artırılması gereklidir.
- Düşünme stillerine yönelik araştırmaların genellikle tarama modelinde olduğu görülmektedir. Deneysel ve nitel araştırmaların yapılması düşünme stillerinin çok yönlü olarak incelenmesine olanak sağlayacaktır.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarılarını yordamada düşünme stillerinin, biliş üstü farkındalıkının ve derse ilişkin tutumun rolü incelenmiştir. Benzer araştırmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmesi alana katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

AKIN, A; ABACI, R; ÇETİN, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, Cilt 7, Sayı 2, 655-680.

AKYOL H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BAĞÇECİ, B; DÖŞ, B; SARICA; R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, 551-566

BALKIS, M; İŞIKER, G.B.(2005). Relationship Between Thinking Styles and Personality Types. *An International Journal of Social Behavior and Personality*, Cilt 33, Sayı 3, 283-294.

BULUŞ, M. (2005). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 1-24.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 8.Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayıncıları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş; AKGÜN, Ö. E; ÖZKAHVECİ, Ö; DEMİREL, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 4, Sayı: 2, 210-239.

CANO-GARCIA, F; HUGHES, E.H. (2000). Learning and Thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, Cilt:20, Sayı:4, 413-430.

CILLIERS, C. D; STERNBERG, R. J. (2001). Thinking styles: Implications for optimizing learning and teaching in university education, *South African Journal of Higher Education*, Cilt 15, Sayı 1, 13-24.

ÇAKIROĞLU, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

ÇUBUKÇU, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5 (2), 87-106.

DEMİRBILEK, S. (2007). Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, Cilt: 44 Sayı:511, 12-27.

DİNÇER, B. (2009). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

DUMAN, B. (2011). Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri, B. Duman (Ed.), *Üstbiliş-Bilişsel Farkındalık*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDEM, R; PİRİNÇÇİ, E; DİKMETAŞ, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı ile İlişkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-177.

ERDOĞAN, Ş. (2008). Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stilleri Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

FER, S. (2005). Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 5, Sayı: 2, 2005, 433 – 461.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Cilt 34, 906-911.

GRIGORENKO, E,L; STERNBERG, R. (1997). Styles of thinking, Abilities and Academic Performance. *Exceptional Children*, Cilt 63, Sayı 3, 295-312.

GÖÇER, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

HANÇER, A. H. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Dersine Yönelik Akademik Başarı ve Tutumları, XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.

İŞIK, D; TARIM, K; İFLAZOĞLU. A. (2007). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubasık Öğrenme Yöntemini İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 8, Sayı 1, 63-77

JAAFAR, W. M. W; AYUB, A. F. M. (2010). Mathematics Self-efficacy and Meta-Cognition Among University Students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 8, 519-524

KARASAKALOĞLU, N; SARACALOĞLU, A. S. (2009). Öğretmen Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 343 – 362.

KARASAR, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

KAVCAR, C. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.

KILIÇ, A; ACAT, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılara Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 17, 21–37.

KINCAL, R.Y. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEMİŞ, A; ARICAN, H. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeyleri ve Yılsonu Başarı Notları Arasındaki İlişki. *VIII. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.

ÖZSOY, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, 713–740.

RENÇBER, B. A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 191–198.

SABAN, A; SABAN. A. İ. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdüllerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 35–58.

SARACALOĞLU, A.S; YENİCE, N; KARASAKALOĞLU, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 5, 732–751.

SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılıarı.

STERNBERG, R. J; ZHANG, L. F. (2005). Styles of Thinking As A Basis Of Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44, 3, 245-253.

STERNBERG, R. (2009). *Düşünme Stilleri*, İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.

TAN, A. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

TÜYSÜZ, C; TATAR, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, 97–107.

UZUN, A. (2006). Üstün Veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

YAVUZ, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

YILDIRIM, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, 167 – 176.

YILMAZ, V.; ÇELİK, E. H. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ZHANG, L. F. (2004). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 138:4, 351–370.

ZHANG, L. F. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities?, *Educational Psychology*, Cilt: 30, Sayı: 4, 481- 494.